

国語科授業研究における、授業者教師の授業を相対化する 同僚教師の批評の意義に関する一考察

A Study on the Effects of Colleagues' Severe Criticism in Japanese Language Lesson Study

丸山 範高

MARUYAMA Noritaka

(和歌山大学教育学部)

抄録 本研究は、研究授業における批評会で提示される同僚教師の批評のうち、授業者教師の授業を相対化する批評に注目し、そうした批評が授業者教師自身の授業省察にどう影響するのかについて、国語科教師の語りを事例として明らかにすること、および、そのような場面における授業者教師と同僚教師との関係性について、先行研究と対照させながら考察することを目的としている。研究の方法は、ライフストーリー法による。研究の結果、授業者教師は、そうした同僚教師の批評に出会うことによって、既有限られた枠組みからだけでなく、自分の授業を取り巻く、様々な状況の文脈の中で、授業を個別具体的に省察するよう促された。さらに、そこに見られる「同僚性」からは、教師の授業力量形成機能の一端を具体レベルで垣間見ることができた。

1. 問題の所在と研究の目的

本研究では、研究授業の一環として行われる授業批評会で提示される同僚教師の批評のうち、授業者教師の授業を相対化する批評に注目する。そして、そうした批評が授業者教師自身による授業省察にどう影響するのかについて、国語科授業を事例とした教師の語りを記述・解釈することによって明らかにする。あわせて、そうした、授業者教師の授業省察を生み出す、授業者教師と同僚教師との関係性についても、先行研究と対照させながら考察する。

学習者の学ぶ意欲を引き出すとともに、教師である自分の授業を受けたことによってこそ学び得たことがらや身についた力を学習者自身が自覚できるような、学習者の学びに寄り添いつつ学びを高める、質・量ともに充実した授業を実践したいと、どの教師も願いつつ日々の授業実践に取り組んでいるはずである。しかしながら、こうした授業は、容易に実現することはできない。脱文脈化された教授技術理論を習得し、その理論を授業場面でそのまま適用したり、授業名人と言われる教師の教授技術を単純に模倣したりすれば事足りるものではないからである。もちろん、教授技術に関する理論の習得（レパートリーの充実）は必要不可欠であるが、それだけでは不十分なのである。授業という現象は、教室に生起する物理的現象のみならず教師や学習者の主観的感情や判断をも含む、さまざまな要因が複雑に絡まり合いながら成立するものである以上、教室の状況を洞察したり、学習者の学びの実態や見通しを推察したり、ある教授技術がある特定の1時

間の授業にもたらす意味を追究したり、といった教師自身が個々の事例としての授業を、教室の文脈に即して多面から主体的に意味付けるという省察を不断に繰り返していくことが求められる。

こうした、一人ひとりの教師による省察に教師の専門性を見出そうとする背景には、「技術的熟達者」ではなく、「反省的实践家」¹⁾として教師をとらえる思想がある。つまり、授業の改善は、どの教室にも通用する普遍的な授業の原理を探究する「技術的实践」の授業研究によってではなく、教師が授業を省察し、その授業という出来事の意味を探究する「反省的实践」の授業研究によってこそ実現できるとする立場である²⁾。本稿でも、学びの保障された授業は教授理論の習得と適用では実現できないとの考えから、「反省的实践家」として教師をとらえることを基本的立場としている。

しかしながら、こうした、授業研究（授業の省察）は、教師が個人で行うには限界がある。一人の教師が自分の授業（教材選定・教材分析・授業展開など）をあらゆる側面から多面的に見つめ、かつ、すべての学習者の学びを授業内において同時に見極めることは不可能だからである。さらには、教師個々人が単独で授業の省察を続けていくと、場合によっては、学びの成果の把握が独断と偏見に満ちたものに陥ってしまったり、自らの教授技術を絶対化してしまったりして、学習者の学びから乖離した授業の再生産につながるおそれがある。人間である教師が持つ能力は限られたものである以上、そこに他者（同僚教師）が介在し、その支援と協力でもって互いの限られた能力を補い合い、授業に関する教師の省察を、広い視野から柔軟に展開

していくことが必要なのである。

以上のような事情もあってか、こうした、授業の省察を中心とする、授業づくりのための教師の学びは、学校現場において、授業研究という現職教員同士の学び合いによる研修として営まれることが多い。授業者の教師が授業を公開し、事後に参観者の同僚教師とともに、その授業の成果と課題について協議するという型の研修である。

こうした、授業を創造し合い専門家として成長し合う教師同士の連帯関係をとらえる概念として「同僚性」があり³⁾、この、「同僚性」の様相について具体事例レベルで明らかにした研究が蓄積されている。たとえば、黒羽（2001）は、自分の授業を批判され反発を感じる場合はありながらも、同僚教師を「意味ある他者」として認識し、「児童の確かな変容をめざして」協働している学校の事例を考察した⁴⁾。秋田（1998）は、「実際に教師たちが行っている授業づくりの具体事例の分析を通して、教師の専門性と同僚性」について考察した⁵⁾。さらに、秋田（2006）では、同僚教師同士での校内研修の事例分析に基づいて、教師の授業実践知の「協働構築モデル」による教師の学習過程が提示された⁶⁾。このように、同僚性に関する事例研究も進みつつあるが、本研究では、同僚性に基づく教師の学びや変容を全体的に取り扱うのではなく、同僚教師の批評のうち、授業者の授業を相対化してしまう批評を限定的に採り上げ、そうした批評を授業者教師がどのように受け止めつつ、授業改善のための授業省察を進めていくかという、限られた側面での、同僚性を基盤とした授業者教師の学びの過程を明らかにする。

2. 研究の方法

「反省的实践家」としての教師が授業を省察した結果は語りとして表出される。そして、その語りは、教室で起こった物理的現象を、時間の流れに沿って、順次、均質に表現したものにはなり得ない。そこには、その教師にとっての、感情や判断、葛藤といった客観化・可視化できないものが織り交ぜられる。のみならず、教室で起こった物理的事象を取り上げるにしても、何を中心に上げ、何を捨象するかといった、個々の教師固有の重みづけが伴う。つまり、「反省的实践家」としての教師による語りは、主観性を伴ったものとなる。

このような教師の語りの世界をとらえる方法として、ライフストーリー法がある。ライフストーリー法とは、人生や生活のさまざまな側面を取り上げ、それが語り手にとってどんな意味を持っているかを、語りという行為によって明らかにしていく研究である。ここで言う、語り手にとっての意味とは、本質的な意味がどこかに探し当てられるというものではなく、語り手が経験を組織化し主体的に意味付けることによって構築され得るものである。そして、その語りは、語り手と聞き手の相互行為によるインタビューによって引

き出されることを特徴とする。それは、語り手の既存する情報が聞き手によって取り出されるというのではなく、聞き手の聞き方によっては語りが異なったものになるという、語り手・聞き手の協同行為によって始めて構築されるものである。そこで捉えられる事象は、客観的事実かどうかということではなく、語り手にとってのリアリティや真実性が追究される。このような主観的世界は、論理的形式ではなく、語りの形式として表現される。論理的形式では、事実そのものを正確にとらえているかどうかということが重要であるが、語りの形式では、ある出来事を主体がどのように意味付けるかということが重視される^{注7)注8)注9)}。

3. 国語科教師の語りの記述・解釈

3. 1. 調査の概要

本研究では、現職中学校国語科教師（S先生とする）の語りを基に、研究目的の実現を図る。S先生は、同僚教師を対象に授業（1時間）を公開し、直後の授業批評会（約1時間）に臨んでいる。そして、後日、筆者によるインタビュー（約1時間）を受けていただいた。なお、筆者は、事前に学習指導案を受け取るとともに、授業を観察し、批評会へも参加することによって、語り手教師との間でイメージの共有を図っている。

なお、S先生の公開授業を観察し授業批評会に臨んだ教師は、普段の勤務を同じくする中学校教師だけでなく、近隣の小学校教師も含まれる。同僚教師の定義について、普段の勤務を同じくする教師に限定される傾向もあるが、本研究では、「同僚性の単位を一つの学校の教員だけに限定して考えるのではなく、より広い教師のネットワークの中で考えていくことも必要である」^{注10)}という立場から、中学校教師だけでなく、S先生の公開授業を観察し批評会に参加した小学校教師も含めて同僚教師と記述する。

日時：

平成21（2009）年7月6日 授業公開・批評会

平成21（2009）年7月10日 インタビュー調査

S先生の略歴：

近畿地方の大学附属の中学校に勤務する中堅国語科教諭で、教職経験は約10年ある。また、公立中学校での勤務経験もある。

単元の内容：

S先生は、公開授業に関わる単元において、古文教材「高名の木登り」（吉田兼好『徒然草』百九段）および「ある人、弓射ることを習ふに」（同九十二段）を選定し、この両教材それぞれに込められた教訓を、教師側から示す古文解釈における思考モデルに沿って、学習者一人ひとりに読み取らせた。そしてその後、学習者が読みとった教訓の多様性および妥当性について、教室全体で理解を深め合うという展開により授業を実践した。なお、授業の過程において、学習者同士による

交流学习を積極的に取り入れることによって、学習者自身の初めの読みを振り返らせ、場合によってはその読みの修正を試みさせ、根拠・理由がより明確な古文の読みの構築を目指した。

第1次「高名の木登り」における教訓の解釈においては、原文を音読し、現代語訳と対照しながら内容を把握した。その後、本教材に込められた教訓について、複数の解釈を参考文献から知り、学習者自身の解釈を定め、それぞれの解釈の妥当性について交流活動を通して考えを深め合った。つまり、自分が選んだ教訓とその理由について記述したワークシートを班で発表し合い、他者の理由と自分の理由を比較の上、場合によって修正を試みたのである。その後、典型例となる数人のワークシートを教室全員で読み合いながら古文解釈における思考のプロセスについて考え、古文解釈の思考モデル（本文に書かれていることと、自分の体験とを組み合わせる）を学習した。

第2次「ある人、弓射ることを習ふに」における教訓の解釈も、第1次で明らかになった古文解釈の思考モデルに沿って展開した。まずは、原文を音読し、現代語訳と対照しながら内容を把握した。そして、本教材はどのような教訓を伝えているかを学習者自ら考えるとともに、なぜそのような教訓にしたか、そしてそれはどのような身近な経験と関連があるかをワークシートに記述した。その後、記述したものを班で交流し、他者の読みと自分の読み、それぞれの妥当性について考えるとともに、必要に応じて読みの修正を行った。

以上が単元全体の授業実践の概要である。なお、公開授業（本時）では、第1次「高名の木登り」最後の時間が配当された。公開授業（本時）では、前時までにそれぞれの学習者が個別に作成した、本教材に込められた教訓の解釈とその根拠（ワークシートに記述）のうち、典型例となる5名の学習者のワークシートをプリント配付し、順に一つずつ、それぞれの解釈の妥当性について掘り下げていくとともに、古文解釈における思考モデルについて、理解の定着を図った。

次に、公開授業（本時）における出来事のうち、授業後の授業批評会でトピックとして取り上げられ、かつ、後日の筆者によるインタビューにおいても重く位置付けられた、二つの出来事に限定して、その内容を記述する。一つは、学習者が前時に作成した、教訓の解釈の根拠およびその妥当性について考察するという学習指導過程に関する出来事である。もう一つは、古文解釈における思考モデルを学習者に提示する時期をめぐっての出来事である。

前者、学習者が前時に作成した、解釈の根拠およびその妥当性を考察する学習指導過程は、本時において次のような流れで展開された。学習者が前時に作成したワークシートのうち、典型例となる5名の学習者のワークシートをプリント配付し、順に一つずつ、教師の発問、学習者の回答、教師の評価という順で教師主

導によって授業が展開された。ここでなされたS先生の代表的な発問は、「（複数の解釈の可能性があるので、）どうして、この解釈を選んだのか？」であり、続いて、この発問に対する学習者の回答をさらに深く具体的に問いただす類の発問が重ねられた。

また、後者、古文解釈における思考モデルを学習者に提示する時期は、本時のはじめと終わりの二回にわたるものであった。この二回とも、S先生の説明により、古文の解釈は、本文（教材文）の書かれ方を読み取るとともに、個人（読者）の体験や価値観をその読み取りに重ね合わせて成り立つものである、ということが強調された。このような、本時のはじめと終わりの二回にわたって古文解釈における思考モデルを学習者に提示するという授業展開には、次のようなS先生の意図が込められている。つまり、1：まず、本時の冒頭で古文解釈の思考モデルを大枠として意識させる、2：続いて、代表的な学習者の解釈を取り上げ、1の思考モデルに沿って、その妥当性を具体レベルで考察させる、3：本時の終末段階で再度、冒頭で意識させた古文解釈の思考モデルを繰り返し説明することによって、古文解釈の方法について、学習者の理解を整理するとともに定着させる、4：次時以降に扱う別の教材文における解釈において、その思考方法を活用させる、というものである。

3. 2. インタビューの実際

インタビューは、S先生が、過日行われた授業批評会を振り返り、そこで提示された同僚教師の批評のうち、印象深い批評を取り上げ、それらを意味付けつつ、それらの批評を手がかりに自分自身の公開授業を省察するという方向で進んだ。

本稿では、まずはじめに、S先生が授業批評会において同僚教師にしてもらいたい批評の一般的内容について、先生の語りを基に記述・解釈を行う（3. 2. 1.）。続いて、本研究対象となった授業に焦点を絞り、その授業に関する同僚教師の批評がS先生の授業省察にどのような影響を与えたのかについて、具体レベルで明らかにする（3. 2. 2.）。

なお、以下、インタビュー・データの引用部分の下線は筆者によるものである。

3. 2. 1. 授業批評会における、S先生の求める批評

S先生は、先生自身の授業を相対化する批評を同僚教師に求めている。それは、筆者のインタビューを通して授業批評会を振り返った、次のような語りを見れば明らかである。

筆者：こういう研究協議とか、授業批評会ですな、それを使って、今後のS先生の、その、自分の授業の改善、授業の改善につなげようとした場合に、S先生は、同僚の先生から、どのよう

なコメント、意見、感想も含めてですけどね、研究協議の場で、どのような、その、意見、感想、それから、批評ですかね、コメントをもらいたいんですか。今後の授業改善に生かそうと考えたときに。

S 先生：その、教材のことについて、HK先生にも、終わってから、甘さじゃないですかって言ってもらった場面があったんですけど。

筆 者：甘さ？

S 先生：はい。あの一、子どもの意見で自分が予測していないものが出た場合は、それは教材研究の時点で、もうちょっと深さが要ったんじゃないですかっていうことを言われたんですけど、まず教材の見方の面で、自分には持っていない見方をされる方がいらっしゃるかもしれないので、教材のことについて教えていただきたいなあっていうことと、それから、あと、今回みたいに、その、まあ、一対一（教師の発問と学習者の応答…筆者注）で進めたけれども、こういう形態（S先生とは異なる形態…筆者注）にしたらいんじゃないかっていうような、できたら具体的に、自分だったらこんな感じで進めているよ、とか、そういう部分であるとか、他の厳しいことは言っていたいた方が、その時は落ち込むんですけど、言っていたいた方がいいかなという。

筆 者：その厳しい意見というの、まあ、その時は落ち込むみたいですけど、後々、どういう形で自分にとって生きてくるわけですかね。その厳しい意見を、どのように自分が消化するのか、うん。どういう受け止め方を、長い目で見た時にできるんですかね。

S 先生：自分ひとりでやってる分だと、どうしても、その、範囲も狭いし、気づいてないところが、いっぱいあるので、そのときには生かせなかったし、すぐには無理なんですけど、言ってもらうことで、引き出しをいくつか持っておいて、で、その、いつか、あ、そういえば、あの時っていうのが多分あると思うし、で、逆に、自分がやったことの意味っていうのが、今回はもう、素直にああそうだったなって（同僚の先生の批評通りだったと…筆者注）思う部分と、やっぱり、自分が思ってた方が（同僚の先生に批評されたことと…筆者補足）比べた時に良かったと思うなあっていう部分について、その、まあ、逆の方からの視点をもたれば、自分の方も良かった点も悪かった点も見ることができるのかなあというふうに思ったわけで。はい。

S先生が授業批評会で同僚教師に求める批評の内容は、1：先生とは異なる教材のとらえ方、2：先生が実践した授業形態とは異なる形態についての具体的な

代案、3：その他、先生の授業に対する否定的な見解、であり、いずれも、先生自身の授業を相対化するような内容の批評を求めている点で共通する。先生は、自身の授業を承認するだけの心地よい批評を求めているわけではない。なぜなら、先生の授業を相対化してしまう厳しい批評にこそ意義があると考えているからである。その意義とは、1：自分の限られた視野を拡張できる、2：教授技術に関するレパートリーを拡充できる、3：自分の授業を、成果と課題を含めて自分自身で多面的に自己評価することができる、点にある。

そこで、以下、今回の授業批評会における同僚教師の批評に限定し、S先生の授業を相対化してしまう、どのような批評が提示され、その批評をS先生がどう受け止めたのかについて、S先生の語りを基に記述・解釈する。

3. 2. 2. S先生の授業を相対化する同僚教師の批評の意義

S先生に対する筆者のインタビューでは、授業批評会で提示された同僚教師からの批評のうち、印象に残っている批評を取り上げ、さらに、その批評を取り上げた理由を掘り下げる対話が行われた。

S先生は、印象に残っている同僚教師からの批評として、先述（3. 1.）の、1：教師主導の発問応答型の授業展開を、学習者中心の授業展開に改めた方がよいのではないかという、学習指導過程に関する批評、2：古文解釈のための思考モデルに関する知識を学習者に与える時期を後にずらした方がよいのではないかという批評、の2点を取り上げた。これらの批評はいずれも、S先生の授業を相対化する批評であった。

3. 2. 2. 1. 教師主導の発問応答型の授業展開を相対化する批評について

まず、1点目の批評については、次のようなやりとりがなされた。

筆 者：同僚の先生、あるいは小学校の先生が出された質問、意見、批評、何でもいいんですけども、最も印象に残っている、その、コメントというかね、何ですかね？

S 先生：私が子どもたちに、その、質問をしていく形で進めたということに対して、子どもたち同士で何とかできなかったのかっていうことを言われたのが一番多かったんです。で、自分の中でも、そこは、その、悩みながらやった部分だったので、その、どうだったかなあと言われながら、考えた。

ここで、批評者の同僚教師は、S先生が発問応答を繰り返しながら、古文解釈の妥当性を吟味していくという、教師の敷いたレールに沿った授業展開ではなく、

学習者同士がグループ等になって自ら問いかけ合いながら、古文解釈の妥当性を考察していく授業展開の方が学びとして効果的だという立場から、「子どもたち同士で何とかできなかったのか」という批評を提示したのである。

この、同僚教師の批評を受けて、S先生は、さまざまに葛藤を繰り返すものの、今回の公開授業（本時）の、単元全体の中での位置を考慮すると、この発問応答の繰り返しによる授業展開は適切であったと結論付けた。

筆 者：それが印象に残っていたということですね。
で、その、ことが、印象に残ったのはなぜですか。

S先生：やっぱり、その、自分の中で協同学習（ここでの協同学習とは、教師が授業の流れを主導するのではなく学習者同士で課題に沿って学び合うという意味で用いている…筆者注）っていうのが、今の課題の一つにもなっていて。

筆 者：それは、S先生にとっての課題なのか、学校にとっての課題なのかという。

S先生：両方

筆 者：両方、自分でも課題だと思うんですね。

S先生：はい。で、その、印象に残ったのは多分、自分の中で、まずは授業するまでに、消化できなかった部分だったというのと、その反面、グループでって言われるけれども、自分の中で協同学習するんだったら、それに見合った課題っていうのが必要だから、その設定をやっぱり、できない限りは、やっちゃいけないんじゃないかっていうのが、自分の中でもあるんで、言われたことに対して、やっぱりそうだったなあっていうふうにもちょっとなりにくかった部分が、したらよかったのって言われたことに対して、あ、そうやったなあとかっていうふうにまだちょっと思えない。

筆 者：そういうのは、えーっと、いうことは、先生が、まあある意味、主導っていう、子供同士でなくてね。その授業というものが、ある意味、今のところ、それが正解だっていうような捉え方なんですかね。それとも、その、言われた、その、子ども同士っていう方に、何とかして、その、軌道修正しなければいけないっていうふうな、現時点の認識なのか。そこらへん、どうなんですかね。

S先生：今の段階では、いや、あの形がよかったんだっていうふうにも、割り切れてはないんですけど、ただ、あれを協同学習するためには、じゃあどんな課題の出し方ができたのかなあっていうのを、考えている状態。

筆 者：で、その課題は見つかりそうなものか。やっぱり、あの授業だったら、あの一、先生がリー

ドして子どもたちを、まああの、発問通して導いていくっていう授業しか仕方がないというような結論に落ち着くのか。そこらへんの見通しは何かありますか。授業っていうものは、いつも協同学習すればいいっていうものでもないですから。

S先生：その、はっきりしてないんですけど。

筆 者：この授業ってことに限定したときにですね、この授業のこの場面っていう。

S先生：あの、モデルを、この後も「弓の話」（もう一つの教材「ある人、弓射ることを習ふに」（『徒然草』九十二段）のこと…筆者注）が控えていたので、それでいうと、解釈の思考のモデルを（発問応答を繰り返し教師の側から…筆者補足）示すっていう部分においては、あのやり方はすっきりしていたと思う。

筆 者：そうですね。

S先生：はい。

筆 者：見ていて、それは私もそう思ったんですよね。そうすると、その、生徒同士が、というような意見については、とりあえず、その方向に乗るというよりも、あの、そういう課題は別の場面で見つけたいというような、そういう、落としどころなんですかね。

S先生：はい。

学習者同士が教師の示した課題に沿って自ら学び合い学びを深め合っていくという授業展開は、S先生にとっても魅力的である。しかしながら、学習者同士で学び合いをさせるには、「それに見合った課題っていうのが」しっかりしていないと、いわゆる、活動あって学びなし、というような、学習者の学びの成果が期待できない状況に陥ることを、S先生は危惧している。そして、今回の公開授業（本時）の、単元全体の中における位置を考慮した場合、「それに見合った課題っていうのが」設定できにくく、教師主導ではない学習者同士で進める学び合いは十分な効果が期待できないと、S先生は判断したのである。つまり、本単元では教材文を二つ扱うが、そのうち、公開授業（本時）は、その前半教材に位置付けられるため、まずは教師が学習者の学びを主導し、望ましい古文解釈のため思考モデルを意識化させることこそが重要だという判断である。そうした思考モデルの型が定着した後の学習、つまり、「この後も「弓の話」が控えていた」では、同僚教師の指摘した「子どもたち同士で何とか」という学び合いも可能になるというのである。

ここでS先生は、自分の授業展開を相対化する同僚教師の批評に促される形で、公開授業（本時）の授業展開を単元全体の中に位置付けて振り返るという、幅広い視野に立って自己評価することができたのである。それは、S先生にとって「逆の方からの視点をもらえれば、自分の方も良かった点も悪かった点も見ることができのかなあ」という良し悪しの問題を超えて、

ある教授行為は、その行為そのものの良し悪しは決め難いものであり、その行為が置かれた状況によって適切にも不適切にもなり得るものだという知見を獲得したことになる。

3. 2. 2. 2. 古文解釈のための知識を学習者に与える時期を相対化する批評について

次に、2点目の批評については、次のようなやりとりがなされた。

筆者：わかりました。あの、それじゃ、その他に、その、批評会で出された意見などで印象に残っているものありますか。

S先生：あの一、授業を創っていく上でも、ものすごく、自分でどっちがいいのか迷ったんですけど、その、最初に思考のモデルを示してから、その一、進めていったことについて、小学校の先生から随分最初に示してしまうんじゃないかと、あれが子どもたちの意見が出てから、最後にまとめるのがいいんじゃないかっていう指摘を、何人かの方からいただいて。

S先生にとって印象深い2点目の同僚教師の批評は、古文解釈の思考モデルを予め教師が示し、演繹的に授業を展開したことに対する反論である。古文解釈の思考モデルは教師が知識として授けるものではなく、学習者が学びを積み重ねることによって帰納的に導き出すべきものであるという立場からの批評である。

この、同僚教師（小学校）の批評を受け、S先生は、小学校教師の立場、中学校教師の立場それぞれを思いやりながらも、今回のような演繹的な学びの形は中学生の学びにとっては適切であったと結論付けた。

S先生：はい。そのときに、それも実際、自分で授業、前の日まで、どっちにしようか、ものすごく迷った点だったんで、ただその、中学校の先生に何人か相談したんですけど、中学校の先生は、最初に示した方がいいという形だったんですけど、小学校の先生は、やっぱり後ろっという人が多かったんで。

筆者：子どもたちから、最初に、出させるだけ出させるっていうんですね。

S先生：はい。それも、今もやっぱり、どっちがよかったのかなっていうのは、ちょっとあれで、ただ、さっきのと重なるんですけど、すっきりさせて子どもの頭の中を整理してするんだったら、最初に示しておいて、後でもう一回押さえるっていう方が、良かったのかなっていうんですけど。小学校と中学校の違いっていうのも、随分、あるのかなっていう。

筆者：多分、小学校の先生は、小学校の子どもを見

て、そういうような発言をされると思うんですね。で、S先生あるいは中学校の同僚の先生は、中学生を見ていてそういう発言っていうか、考え方が出てくると思うんですけども、中学生にはどうしてそういうやり方がふさわしいと思われませんか。

S先生：まず、その、最初に示したからといって、その時点で理解できる子っていうのは、実際には、そんなにそんなに、言葉としては理解できるけど、その具体的なところまでは理解できないのかなと思うので、まずは、その、形を意識付けさせて、で、具体的なものを出していって、そういうことだったんだっていうふうにした方が、いきなり、こう、出していって、何かわからないまま進んでいって、最後ににそうなんですって言われるよりは、学ぶ形としては頭の中で整理がしやすい。

この、古文解釈の思考モデルを演繹的に学ぶのが適切か帰納的に学ぶのが適切かについて、S先生は当初葛藤していた。ところが、S先生自身が教えている中学生の古文学習の実態、つまり、現代日本語で書かれた教材文とはかなり異質な言語で記述された古文を前にしたときの中学生の学びの実態を想起するに至り、演繹的な学習の方が学習者にとって「学ぶ形としては頭の中で整理がしやすい」ため、効果があると結論付けたのである。

ここでS先生は、自分の授業展開を相対化する同僚教師の批評に促され、教室の学習者の学びの具体的な姿を想起するとともに扱う教材の特質を考慮することによって、複数ある学びの進め方の中から、公開授業で披露した演繹的な学びが適切ではないかという結論に落ち着いたのである。S先生は、「逆の方からの視点をもら」うことによって、教室の学習者の実態や教材の特質という、授業を構成する諸要因を多角的に考慮しながら、実践した授業についての自己評価を行うことが可能になったのだと言える。

4. 結語

S先生が授業批評会において求めた同僚教師からの批評は、授業者の労をねぎらい肯定してくれるだけのものではなかった。先生の授業を忌憚なく相対化することによって、先生が自分の授業を自ら振り返り、改善の方途を見出すための手がかりを与えてくれるような批評である。

そして、S先生は、こうした、授業者の授業を相対化する批評を手がかりとして、ある特定の教授行為が学習者の学びにとって持つ意味について、その教授行為そのものを吟味することによってではなく、その教授行為が置かれた状況（単位という学びの全体の中における位置）の中に位置付けることによって明らかにすることができた。さらには、授業展開のあり方につい

て、固定化された信念でもって判断するのではなく、学習者の実態、教材の特質といった授業構成要因を丁寧に見取りながら決定していくことの重要性を認識することができた。これらのことから、S先生は、自身の授業を相対化する同僚教師の批評に向き合うことによって、授業における個々の出来事を、それを取り巻く、様々な状況の文脈の中で個別具体的に省察するよう促されたと総括できる。そして、同僚教師は、授業者教師が自分の授業を省察するにあたって、既成の信念や限られた視点に依拠して行うのではなく、より多面的で豊かな文脈の中で行うよう、教師の学びの環境づくりをする働きを担ったことになる。

ところで、本研究で事例として示したような、授業者教師が語りを通して自身の授業を省察し改善の手がかりを見出すことができたのは、教職の専門家としての教師同士、互いに信頼関係に基づきながらも緊張関係の伴った授業批評会があったからこそである。それは、換言すれば、「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的関係を意味しており、愚痴や趣味を社交的に交換し合う「おしゃべり仲間」(peers)とは区別され」¹¹⁾、「同僚性としての連携をもたらす教師相互のやりとりの質が問われなければならない」¹²⁾ことによって実現できたことなのである。そして、本研究の事例は、これらの先行研究において定義された、教師同士の関係性を示す概念である同僚性のあり様を、国語科授業レベルで具体化したものとみなすことができる。

また、紅林(2007)によって示された、同僚性があるさまざまな機能のうち、本研究の事例は、教師の「力量形成の機能」、なかでも、「同僚との関わりの中で力量を高めるという側面」の機能が発揮された具体事例であると結論付けることができる¹³⁾。

注

- 1) ドナルド・ショーン著・佐藤学他訳(1983原著)・(2001訳)『専門家の知恵』ゆみる出版
- 2) 佐藤学(1996)「授業という世界」(稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店 pp.118-123.)
- 3) 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店 p.144.
- 4) 黒羽正見(2001)「教育課程開発における教師集団の「同僚性」に関する事例研究」(大塚学校経営研究会『学校経営研究』第26巻)
- 5) 秋田喜代美(1998)「実践の創造と同僚関係」(佐伯胖他編集『現代の教育第6巻 教師像の再構築』岩波書店 pp.235-259.)
- 6) 秋田喜代美(2006)「教師の力量形成」(21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店 pp.191-208.)
- 7) やまだようこ(2005)「ライフストーリー研究」(秋田喜代美他編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会 p.196.)
- 8) 藤原顕(2007)「教師の語り」(秋田喜代美他編『はじめての質的研究法』東京図書 pp.335-354.)
- 9) ジェイムズ・ホルスタイン他著・山田富秋他訳(2004)『アクティブ・インタビュー』せりか書房
- 10) 注5文献に同じ p.240.
- 11) 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房 p.405.
- 12) 注10に同じ
- 13) 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」(日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号)

付記 本研究は、平成21-22年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究B 研究代表者:丸山範高 課題番号:21730696)による研究成果の一部である。